



**You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Oswajanie z tekstami kultury w przygotowaniu nauczycieli i edukacji wczesnoszkolnej : na przykładzie form teatralnych

Author: Katarzyna Krason

Citation style: Krason Katarzyna. (2013). Oswajanie z tekstami kultury w przygotowaniu nauczycieli i edukacji wczesnoszkolnej : na przykładzie form teatralnych. "Chowanna" (2013, t. 2, s. 203-216).



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego



Nauczyciel a kultura – doniesienia z badań



KATARZYNA KRASOŃ

Oswajanie z tekstami kultury w przygotowaniu nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej — na przykładzie form teatralnych

Nie ma ucieczki przed gębą, jak tylko w inną gębę, a przed człowiekiem schronić się można jedynie w objęciach drugiego człowieka.

Witold Gombrowicz (1997, s. 254)

Człowiek nie może nauczyć niczego drugiego człowieka. Może mu tylko pomóc wyszukać prawdę we własnym sercu, jeżeli ją posiada.

św. Augustyn (www.guadalupe.opoka.org.pl)

Familiarizing early primary school teachers with cultural texts based on selected theatre forms

Abstract: The paper presents the concept of cultural education which ought to be the element of elementary level of teachers' training. However, it concentrates on the use of theatre as a medium of self knowing and learning about the world as well as the improvement of the self creation skills. The results of pilot research done among the students of integrated early childhood education, who participated in the classes on modern culture, will be presented.

Key words: cultural education, teachers training.

Dialog i edukacja kulturowa

Dwa otwierające artykuł cytaty ukazują swoistą oś niniejszych rozważań. Pierwszy sygnalizuje egzystencjalną wagę obecności drugiego człowieka, co w myśli pedagogicznej podkreślają zwłaszcza teistyczni egzystencjaliści, ale i ideolodzy wychowania rozumianego jako spotkanie (zob. Ostrowska, 2000, s. 24—29). Erving Goffman powie, iż „każde spotkanie [...] stwarza okazję do spontanicznego włączenia się w jego przebieg i czerpania z niego silnego poczucia rzeczywistości. [...] Kiedy zdarzy się coś, co zagraża spontanicznemu zaangażowaniu w interakcję — zagrożona jest rzeczywistość i jeżeli nie zostanie ono opanowane i uczestnicy nie powrócą do rozmowy, to znika iluzja rzeczywistości” (Goffman, 2006, s. 136). Wraz z każdym spotkaniem powstaje zatem maleńki system społeczny.

Drugi cytat — ze św. Augustyna — ukazuje natomiast jedyną dostępną drogę, jaką dokonuje się aktualizacja potencjału wychowanka. Pozornie obie myśli mogłyby się wykluczać, w rzeczywistości jednak dopełniają się — z perspektywy pedagogicznej moglibyśmy powiedzieć, że wychowawca potrzebny jest, by wychowanek odkrył to, co nosi w sobie, by także czuł się bezpiecznie w trakcie odkrywania samego siebie. Aktywność owego odkrycia uruchamiana jest głównie za sprawą dialogu, który — jak chce Michaił Bachtin (1981) — wpływa na naszą linię życia. Dialog „dzieje się” poprzez stawianie pytań i słuchanie siebie wzajemne, swoiście przez bycie osiągalnym dla innych. Bezpośrednio łączy się to z empatyczną zdolnością do dosłuchiwania się uczuć (Rogers, 1978, s. 289—302).

Dialog wychowawczy i nauczający opiera się zatem na spotkaniu osób wymieniających „swoje doświadczenia, które są podstawą realizacji i rozumienia samego siebie” (Johansen, 2006, s. 37). Michał Buchowski (2004, s. 18 i dalsze) wskazuje na istotę rozumienia życia innych ludzi, bazującego najpierw na własnym bagażu kulturowym, z którym rozpoczyna się poznanie sposobu życia innych ludzi. Píše też, iż rozumienie innych wiąże się ze stawianiem się aktywnym badaczem reprezentującym postawę otwarcia, aktywności i gotowości do podjęcia dialogu, a nie jedynie rejestrowania „egzotyki” drugiego człowieka. Ważny dla mnie jest, po pierwsze, ów bagaż kulturowy, który winien być na tyle bogaty, by stanowić atrakcyjną płaszczyznę porozumienia z wychowankiem, po drugie zaś — otwartość na odmienność partnera dialogu. Te dwa wskazania są rudymentarne dla niniejszego opracowania.

Nie bez znaczenia w kontekście dialogu jest także powiązanie procesu kognicji z emocjami (Johansen, 2006, s. 39), ponieważ wiedza

o uczuciach staje się niezbędna dla kontroli emocji, ich akceptowania i odnoszenia się do nich. Mówimy o toku eksponującym w edukacji¹, który bazuje na przeżyciu, przynosi możliwość kontemplacji — i tu najistotniejsze okazuje się odwoływanie do przekazu kulturowego, dzieł sztuki, które z jednej strony mogą uruchamiać przeżywanie, a z drugiej ewokować namysł nad sobą i światem.

Jeśli chcemy dotknąć sedna, to powinniśmy zatrzymać się na warunkach, jakie niezbędne są dla pełnienia takiego aktualizacyjnie generatywnego działania nauczyciela. Jednym z bazowych będzie założenie, że najcenniejszą cechą nauczyciela stanowi bogactwo indywidualności i wielowątkowy referent kulturowy, który go konstytuuje. Sentencja trywialna, ale nie sposób odmówić jej zasadności. Jednocześnie to obszar trudny do zdiagnozowania, nie dotyczy bowiem strategii dydaktycznych ani też merytorycznej doskonałości. Sięga do tego, co najbardziej ulotne, ale i świadczące o potencjale, jakim wychowawca może podzielić się z wychowankami. Referent ów głównie — w moim pojęciu — zasadza się na doświadczaniu kultury czy — jak chce Marian Golka (2011, s. 35) — enkulturacji w jej szerokim rozumieniu. I nie chodzi tu o dostarczanie wzorów, gotowych matryc kontaktu z dziełami sztuki, ale raczej o pobudzanie do gotowości czerpania z otaczających narracji kulturowych — o czym już wspominałam — impulsu do kontemplacji i tworzenia samego siebie.

Wprowadzanie w świat kultury staje się zadaniem zasadniczym na poziomie edukacji prymarnej, ponieważ coraz częściej rodzina i najbliższe otoczenie dziecka jedynie w sposób naskórkowy kontaktują je z dorobkiem cywilizacyjnym.

Szkoła niestety także nie ma szczególnych osiągnięć w tej dziedzinie, a przyczyną tego stanu rzeczy jest przede wszystkim zubożenie kulturowe samych nauczycieli. A przecież przekaz kulturowy odkrywa sens życia, na przykład dzięki lekturze możemy przeżyć kilka ludzkich egzystencji². Jeśli przeto pragniemy, aby wychowankowie kształtowali swoją tożsamość w trakcie emocjonalnego przyswajania wiedzy we współpracy z dorosłym przewodnikiem, to musimy stwarzać szansę na takie przygotowanie nauczycieli, aby posiadli oni odpowiednie kulturowe kompetencje, zarówno w aspekcie wiedzy, umiejętności, jak i cech społecznych.

Symptomatyczne jest, że nauczyciele, a zatem osoby pierwszego pozarodzinnego kontaktu kulturowego, prawie nie korzystają z potencjalnej

¹ Mówił o tym Marian Śnieżyński w referacie *Piękno — utracona (zagubiona) perła edukacji* (Śnieżyński, 2012).

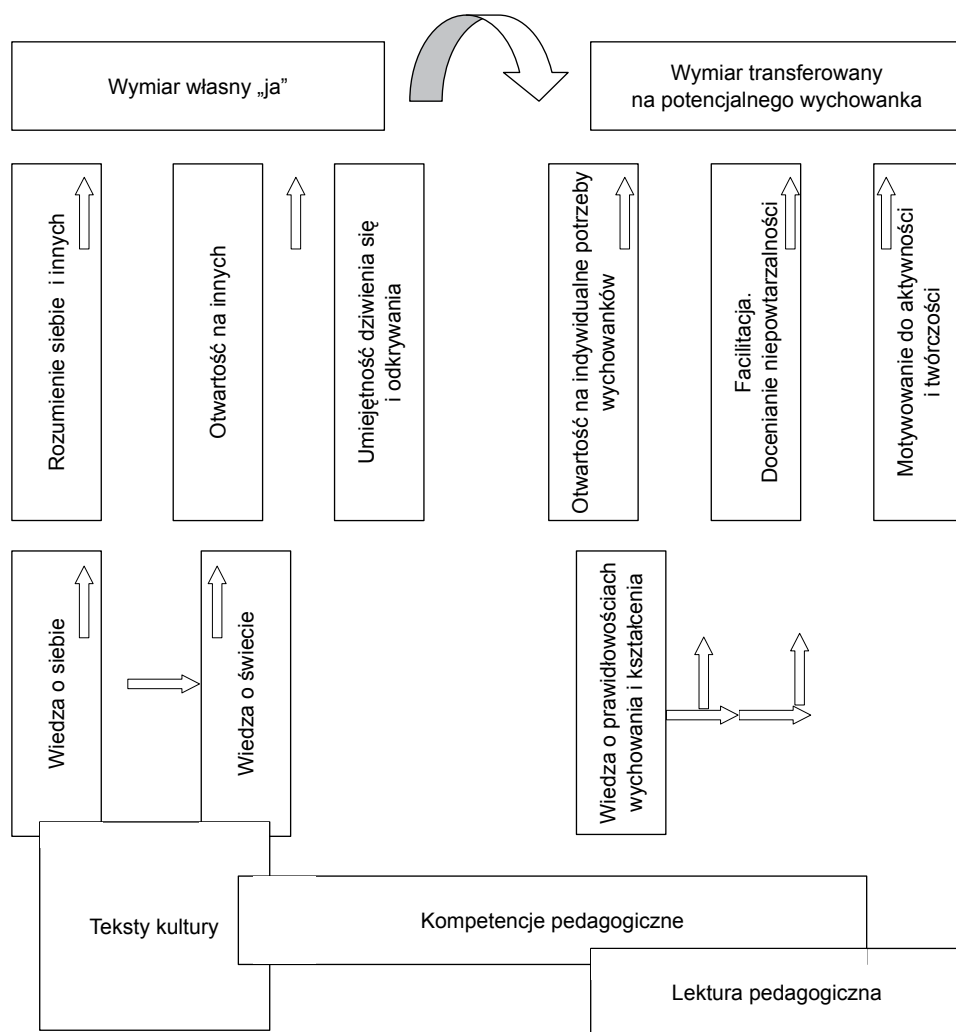
² Taki postulat sformułował Tadeusz Gadacz w referacie *Zapomniane wartości* (Gadacz, 2012).

łączności ze sztuką, koncentrując się jedynie na podnoszeniu kwalifikacji czysto metodyczno-merytorycznych. Oczywiście wywód niniejszy nie uzurpuje sobie prawa do podważania wagi tych komponentów w pracy wszechstronnie przygotowanego do zawodu nauczyciela/wychowawcy. Pragnę jedynie wskazać, że istotne jest też pole aktywnego rozeznania w kulturze, jej znaczenie bowiem przekłada się nie tylko na dobrze wykształconego obywatela, lecz także na zachowanie tożsamości narodu (por. Raport Rady Europy, 1997) oraz promocję twórczego stosunku do rzeczywistości, jakże istotnego w sytuacji płynnej nowoczesności, o której pisze Zygmunt Bauman (2011).

Winniśmy więc poszukiwać wszelkich sposobów włączenia zagadnień kultury współczesnej w program studiów pedagogicznych. Jedną z takich koncepcji, której główną ideą jest stworzenie szansy na jednoczesne doświadczanie Innego i rozwijanie potencjału autokreacji przez studentów pedagogiki w kontakcie z dziełami kulturowymi, zawarto w opracowaniu *Fantazja i zaduma* (Krasoń, Roter, 2008, s. 197—206). Przytoczę tu jeden wybrany schemat, wskazujący na możliwość usytuowania problematyki kultury w modułach realizowanych w trakcie studiów I stopnia na kierunku pedagogika (rys. 1).

W tej perspektywie znaczenia podstawowego nabiera edukacja poprzez kulturę; edukację tę będziemy rozumieć szeroko, zarówno jako przygotowanie ucznia do zmierzenia się ze sztuką, z jej odbiorem i tworzeniem, jak i jako oswojenie nauczyciela, który stanie się przewodnikiem ucznia w tych zmaganiach. Odbiór i tworzenie nazwiemy — za Ryszardem Janikowskim (2003) — splataniem na nowo tego, co kulturowe i społeczne, chodzi bowiem i o kulturę osobistą wykształconego obywatela, i o odpowiednią kulturę codzienności, i wreszcie ukonstytuowanie świadomego, refleksyjnego odbiorcy kulturowych produktów sztuki wysokiej. Obraz naszych poszukiwań nie byłby jednak pełny, gdybyśmy pominęli aspekt kreacyjny, identyfikowany realizacyjnie w działaniu twórczym, a zatem także rozpatrywanym w kategorii wychowanka jako wytwórcy dzieł kultury. Kultura jest w takim rozumieniu zarówno celem, jak i środkiem rozwoju wychowanka, a także nauczyciela/wychowawcy.

W niniejszym opracowaniu skoncentruję się na jednym zaledwie aspekcie kulturowej edukacji, a mianowicie na teatrze jako elemencie kontaktu z tekstami kultury (w sytuacji odbiorczej), ale także na teatralizacjach będących swoistym medium rozwijania własnej twórczości przyszłych nauczycieli edukacji prymarnej.



Rys. 1. Kompetencje nauczyciela — wymiar „ja” i potencjał transferowany na wychowanka

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Krasoń, Roter, 2008, s. 198.

Teatr jako element edukacji kulturowej w systemie kształcenia nauczycieli — ujęcie modelowo-empiryczne

Wiele mówi się o wykorzystaniu teatru w szeroko pojętej edukacji dzieci (piszą o tym między innymi autorzy dwutomowej monografii zbiorowej wydanej przez Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu — zob. Karaśńska, Leszczyński, red., 2007), zwłaszcza na poziomie kształcenia elementarnego. Istotne staje się zastosowanie wiedzy z zakresu teatru w systemie kształcenia nauczycieli. I nie chodzi tu o trywializowanie roli wychowawcy, który winien być „po trosze aktorem”, ale o czerpanie możliwości poznania siebie i kształtowania umiejętności empatycznego porozumienia z innymi osobami za sprawą tworzenia teatralizacji.

Istotą koncepcji jest założenie, że teatr bazuje na wyrażaniu się poprzez ekspresję wielotworzywową (Hopfinger, 2003, s. 56), w której wszystko, co zostaje postrzegane, ma potencjał znaczeniowy i symboliczny (Pavis, 1998, s. 596). Percypujący odbiorca spektaklu dokonuje simultanicznej dekodacji wielu przekazów równocześnie — zgodnie z heterosemiotycznością (Kowzan, 1998, s. 207) teatru (chodzi o proksemikę, scenerię, zachowania kinestetyczne aktorów czy wreszcie przekaz werbalny). Jednostkowe semy intersemiotycznie konfigurują się z innymi, tworząc leksem roli (Ubersfeld, 2002, s. 79 i 92). Całość komunikatów ujawniana jest w obszarze przedstawienia, będącego jednocześnie spotkaniem aktora, który tworzy rolę, i widza, który ją odbiera (Balme, 2002, s. 181). Ma to zatem wymiar istotny z punktu widzenia kształcenia nauczycieli, związany z charakterem interakcyjnym spektaklu, o czym wprawdzie w kontekście codzienności, ale również adekwatnym do tych rozważań, pisał Erving Goffman (2000, s. 45 oraz 2006, s. 5).

Model edukacji tworzony więc będzie przez dwupoziomowe oddziaływanie teatrem — po pierwsze, w kontakcie odbiorczym, przez uczestnictwo w spektaklach oraz przez podejmowanie w ich kontekście działań interpretacyjno-wyjaśniających z perspektywy widza. Po drugie, niemal simultanicznie winny być podejmowane próby tworzenia przez studentów teatralizacji, stopniowo od scen dramatycznych powinni oni przechodzić do szerszych prezentacji spektakli autorskich.

Tu koniecznie trzeba odwołać się do największego — jak mi nie mam — aktualnego autorytetu w dziedzinie pracy teatrem, jakim jest Lech Śliwonik. Píše on tak: „[...] edukacja może odbywać się dwiema drogami — przez kontakt z dziełem (sytuacja odbiorcy) bądź przez próbę kreowania dzieła (sytuacja twórcy). [...] jednym z najpiękniejszych dokonań w zakre-

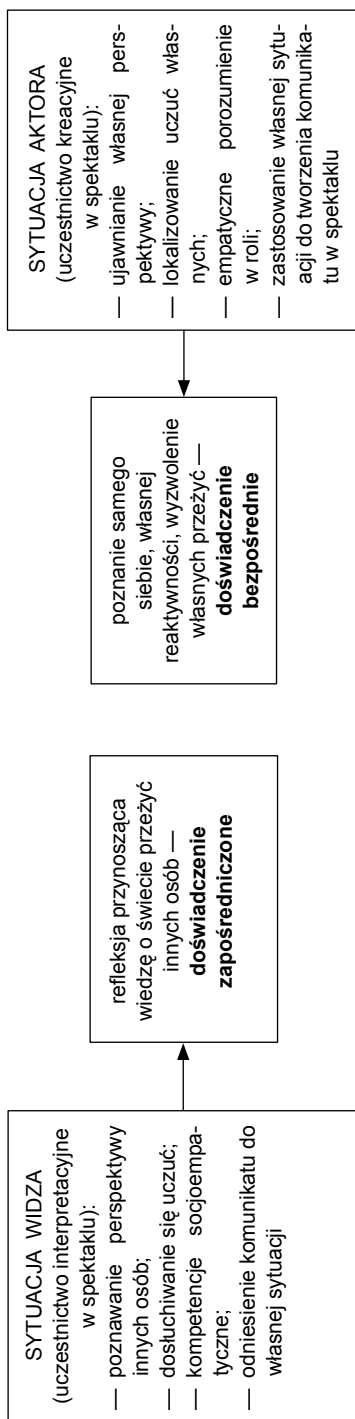
sie edukacji teatralnej był (lata 1970—1995) wielkopolski ruch szkolnych kół przyjaciół teatru »Proscenium«. Zaczęto od podnoszenia kompetencji nauczycieli, wkrótce działaniami objęto uczniów. [...] Namawiam gorąco do naśladowania. Koniecznie próbuj tworzyć, rób jak potrafisz, nie zrażaj się kiepskim na początku poziomem. Temu apelowi patronuje jedno z najważniejszych doświadczeń drugiej połowy minionego wieku: idea kultury czynnej sformułowana przez Jerzego Grotowskiego. Idea wypełniania życia, poszerzania jego wymiaru własnym czynem” (Śliwonik, 2010, s. 17).

Podążając trajektorią wyznaczoną przez Śliwonika, możemy pokusić się o skonstruowanie modelu edukacji nauczyciela, modelu, który osadzony zostanie na idei kultury czynnej, powiemy nawet: kultury doznawanej i doświadczanej w dychotomicznej perspektywie widza i aktora. A wszystko po to, by przyszły nauczyciel stał się przewodnikiem w świecie kultury, w świecie wysublimowanej ekspresji człowieka i tworzonych przez niego artefaktów (zob. rys. 2).

Widąc współzależność obu perspektyw budujących pełen obraz edukacji kulturowej, w której sytuacja nadawcza i odbiorcza wyznaczają odmiennie kształtujące komponenty. Taki zestaw swoistego „zysku” pedagogicznego sformułowałam, odwołując się do wypowiedzi studentów I roku zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, którzy uczestniczyli w spektaklu realizowanym w konwencji teatru ruchu³. Nie była to prezentacja profesjonalna, ale wizualizacja przygotowana przez studentów muzykoterapii Akademii Muzycznej w Katowicach w ramach zajęć z zakresu teatru terapeutycznego. Po spektaklu poproszono studentów pedagogiki o wypełnienie kwestionariusza wywiadu⁴ zawierającego między innymi pytania dotyczące opinii respondentów na temat potencjalnych walorów działań teatralizacyjnych w pracy pedagoga. Obok istotności przesłania metaforycznego, rozumianego przez każdego widza nieco inaczej, percypującego bowiem prezentację przez pryzmat własnych doświadczeń, badani wskazywali właśnie na umieszczone w schemacie efekty kontaktu z przekazem widowiska. W wypowiedziach główny nacisk położono na emocje, ich poznawanie i lokalizowanie, a także walory komunikacyjne. Istotne dla respondentów były też kwestie interpretacji osobistej, nieskrępowanej, dokonanej w trakcie i po spektaklu. Zwracano również uwagę na aspekt tworzenia, czyli rozwijania potencjału kreacyjnego samych aktorów.

³ Kontakt z teatralnym przekazem kulturowym miał miejsce w ramach zajęć z przedmiotu „zagadnienia kultury współczesnej” w roku akademickim 2011/2012.

⁴ W badaniu wzięło udział 61 studentek, zatem rezultaty mogą stanowić jedynie sygnalizację pewnych prawidłowości, niemniej ich odczytanie przynieść może konkluzje wskazujące na określone tendencje.



Rys. 2. Model edukacji poprzez teatr w kształceniu nauczycieli
Źródło: Opracowanie własne.

W ograniczonym objętościowo opracowaniu trudno zawrzeć całość otrzymanych w wyniku zastosowania kwestionariusza wywiadu odpowiedzi, dlatego skoncentruję się jedynie na dwóch — obok przedstawienia konstrukcji modelowej — kwestiach, ważnych z punktu widzenia tematu niniejszego artykułu.

Interesujące jest ustosunkowanie się studentów do potencjału wychowawczego i kreatywnego tworzenia spektaklu, a także jego możliwości umieszczenia efektów w obszarze przygotowania do odbioru kultury w ogóle. Odpowiedzi na pytanie o walory edukacyjne spektaklu teatralnego ukazuje rys. 3.



Rys. 3. Walory edukacyjne spektaklu teatralnego wskazane przez badane studentki pedagogiki w roku akademickim 2011/2012

Źródło: Badania własne.

Na rys. 3 zamieszczono najczęściej notowane stwierdzenia studentek. Widzowie — analizując edukacyjne znaczenie teatru — podkreślali przede wszystkim działanie integracyjne, zauważyli bowiem, że aktorzy tworzą zespół, współpracują z sobą i doskonale się porozumiewają. Dostrzeżono także wartość działania autokreatywnego i wreszcie uwrażliwienie na sztukę. Wśród wypowiedzi argumentujących wybory znalazło się wiele różnych stwierdzeń. Przytoczę najbardziej reprezentatywne⁵:

1. Uczestnicy „obcuja z kulturą, współtworzą ją, uczą się od siebie nawzajem [...]. Po takich doświadczeniach odbiór kultury będzie dla nich niejako czymś naturalnym” (Paulina, lat 19).
2. „Myślę, że szczególnie wychowawcze jest to dla aktorów, że muszą się oni nauczyć współpracy, aby stworzyć jedną całość z wielości indywidualnych znaczeń. Dodatkowo muszą tak przekazać treści odbiorcy, aby nie zamknąć jego pola interpretacji, ale wręcz odwrotnie, pobudzić do nadawania treściom własnych znaczeń” (Agnieszka, 19 lat).

⁵ W cytowanych wypowiedziach zachowano styl, poprawiono jedynie ortografię i interpunkcję.

3. Tworzenie spektaklu „niesie wiele korzyści samodoskonalących dla aktorów, gdyż musieli oni przełamać swoje zahamowania, w pełni otworzyć się na swoich partnerów, a także poznać siebie, swoje ciało, by ich sztuka mogła być realistyczna, wiarygodna. Również tworząc spektakl, zaczynali wszystko od początku, musieli obrać wspólne cele, które niosłyby za sobą treść znaczącą dla widza, musieli wykazać się zdolnością przewidywania reakcji widza” (Martyna, lat 20).

W wypowiedziach dopełniających wybory pojawiały się, jak widać, jeszcze inne implikacje, cenne jest zwłaszcza zauważenie relacji aktora z widzem, wówczas skuteczność prezentacji teatralnej zyskuje pełny, modelowy wymiar. Jest to o tyle istotne, że respondentki były właśnie odbiorcami widowiska, zatem dostrzeżenie swoistego sprzężenia gry aktorów z percepcją audytorium należy uznać za szczególnie ważne.

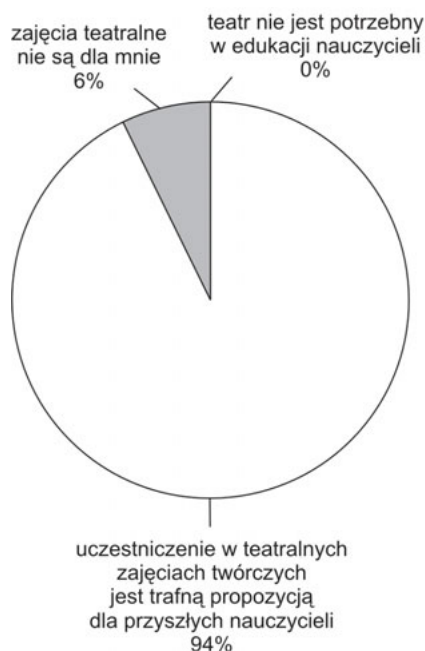
Za znaczące przyjmuję również sformułowania związane z kategorią wyrażania siebie oraz uczenia się okazywania emocji, co — mając na uwadze opinie badaczy⁶ — można uznać za prymarne w kontekście autoterapii teatrem. I choć te wskazania nie były liczebnie tak znaczące jak poprzednio prezentowane kategorie, to jednak celne okazały się ich dointerpretowania zawarte w części otwartej kwestionariusza. Za egemplifikację tendencji ujawniających się w wypowiedziach studentek niech posłuży konstatacja Katarzyny (lat 22): wartością „jest również kreatywne poznawanie i rozwijanie siebie. Czasem możemy sobie nie zdawać sprawy z tego, co w nas tkwi, jacy jesteśmy, jakie są nasze odczucia, rozumienie otaczającej rzeczywistości, potrzeby, obawy, w spektaklu ujawnia się to, jacy prawdziwie jesteśmy. Możemy wtedy poznać dokładnie siebie”. Zatem poznanie siebie zachodzi poprzez akt sublimacji nagromadzonej energii, ale też swoiste „przyglądanie się sobie”. Dalej — opinia Dominiki (lat 20): „aktor angażuje swoje emocje, skupia się na ich przekazie, wyzbywa kompleksów i dostrzega swoją wartość”.

Respondentki odnotowały również wagę uczenia się emocji, które odbywa się w obrębie sfery odbiorczej. Mirela (lat 20) pisze: „Najczęściej pierwsze zetknięcie z teatrem ma miejsce w szkole. Ukazuje to inną formę przyswajania wiedzy, trudniejszą od tradycyjnego wykładu, ale o wiele bardziej wartościową i uwrażliwiająca widza. Oglądając spektakl, widz nie tylko sam przeżywa różnego rodzaju emocje, ale też próbuje odczytać emocje towarzyszące aktorom. Poprzez częste oglądanie spektakli widzowie są coraz wrażliwsi, dzięki czemu coraz lepiej, dosadniej poznają i nazywają uczucia”. Dodajmy: uczą się także kontroli emo-

⁶ Por. materiały z łódzkiego Biennale *Teatr osób niepełnosprawnych. Terapia czy sztuka* (m.in. Jajte-Lewkowicz, red., 1999). Inspirujące są też opracowania Anny Biełańskiej (2002) i T. Baro (2000).

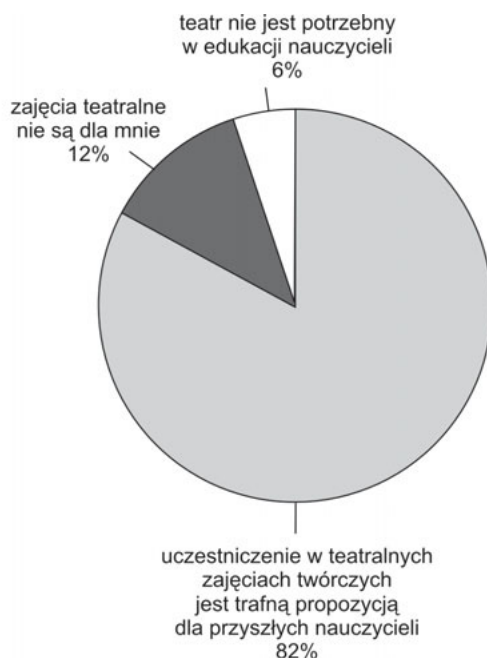
cji, co dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym jest zasadniczą i potrzebną kompetencją.

W podsumowaniu analizy materiału empirycznego należy zaznaczyć, że badane studentki jednoznacznie stwierdziły, iż praca teatrem ma wartość edukacyjną niezaprzeczalną, często odwoływały się przy tym do perspektywy kształcenia dzieci. Jednak aby teatralizację zastosować w praktyce pedagogicznej, niezbędne jest przygotowanie nauczyciela do organizowania działań aktorskich z wychowankami. Pisał o tym przywoływany już Lech Śliwonik. Najlepszy sposób w kontekście przygotowania nauczyciela stanowi doświadczanie teatru przez autopsję, a zatem włączenie teatralnych warsztatów twórczych do programu studiów nauczycielskich. Za taką opcją opowiedziały się niemal wszystkie ankietowane osoby (rys. 4 i 5).



Rys. 4. Odpowiedzi studentek zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego

Źródło: Badania własne.



Rys. 5. Odpowiedzi studentek zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i oligofrenopedagogiki

Źródło: Badania własne.

Procent reprezentowanych przez respondentki odpowiedzi ukazany na obu rysunkach charakteryzujących dwie specjalności kierunku pedagogika jasno potwierdza opinię o zasadności wprowadzenia zajęć z tego zakresu do programu studiów nauczycielskich. Pojedyncze przypadki negujące możliwość edukacyjnego wykorzystania teatru koncentrują się na

kwestiach braku własnych predyspozycji (w trzech przypadkach na dwie grupy badane), kiedy to ankietowane motywowały taki wybór odpowiedzi następująco: „uznałabym tę propozycję za trafną, ale wyłącznie dla innych, osobiście nie brałabym udziału w takich zajęciach” (Iwona, lat 20); „osobiście uważam, że byłby to pomysł trafny, lecz nie dla mnie. Jestem bardzo nieśmiała i wiem, że nie odważyłabym się na takiego rodzaju wystąpienia. Jednak zajęcia takie pozwalają się realizować osobom odważnym, z pewnymi zdolnościami aktorskimi” (Dominika, lat 19). Kategorieczność wypowiedzi — choć w obu podkreślana jest wartość teatru jako takiego dla innych osób — budzi pewną konsternację. Te osoby badane zgodziły się, że poprzez teatr można uczyć się samego siebie, rozwijać i doświadczać czegoś nowego z innymi osobami, ale dostrzegały to jedynie w sytuacji pracy z dziećmi, nie odnosiły tej możliwości autokreacji i transgresji własnych ograniczeń do siebie. Odnotowano także jedną wypowiedź negującą w ogóle zasadność zajęć teatralnych: „uważam to za propozycję niepotrzebną — aby takie zajęcia miały sens, osoby biorące udział muszą wykazać choć trochę umiejętności gry teatralnej, a umiejętności tej nie posiadają wszyscy” (Justyna, lat 19). Myślę, że takie zdanie wynika głównie z faktu, że nasi studenci, wcześniej będący uczniami transmisyjnej (w przeważającej części) szkoły, nie mieli okazji doświadczyć możliwości twórczego wypowiedzania się w formach artystycznych i dlatego zakładają niejako *a priori*, że obce im są jakiegokolwiek inklinacje kreacyjne. Na szczęście przeważający procent respondentek nie boi się wyzwania stawianego w twórczym prezentowaniu się w postaci działań teatralnych, a osoby opowiadające się za walorami takich warsztatów podkreślały między innymi, że „w pracy pedagoga bardzo ważna jest kreatywność, którą wyzwalają zajęcia teatralne, również umiejętność wczucia się w rolę jest przydatna. Istotną umiejętnością płynącą z zajęć teatralnych potrzebną pedagogowi jest wykorzystanie ruchu funkcjonalnego” (Paulina, lat 19); „Uznałabym takie zajęcia za trafną propozycję, ponieważ rozwijałaby ona kreatywność tak ważną w pracy pedagoga, oraz myślę, że przez taką formę ekspresji lepiej mogłabym poznać samą siebie” (Barbara, lat 20); „Każda możliwość spotkania się z drugim człowiekiem i wymiany energii, poglądów i emocji jest wartościowa” (Małgorzata, lat 19).

Myśl zamykająca

W przytaczanych opiniach przyszłych nauczycielek wyraźnie zarysowuje się pozytywne waloryzowanie teatralnej pracy na studiach pedagogicznych. Dziwi zatem całkowity brak systemowego wykorzystania takich form w koncepcji kształcenia nauczycieli. Mając na uwadze przemiany, jakie wiążą się z wdrożeniem Krajowych Ram Kwalifikacyjnych, zasadne jest rozważenie możliwości włączenia technik teatralnych do kursowej oferty edukacyjnej. W Uniwersytecie Śląskim na studiach licencjackich I stopnia utworzono moduł kulturowy, przewidujący osiągnięcie efektów kształcenia w obszarach kreatywności, komunikacji interpersonalnej i znajomości kultury współczesnej, w których to obszarach doskonale mieści się działalność artystyczna studentów, w tym aktywność teatralna. Zarysowany tu problem wymaga oczywiście szerszych badań i weryfikacji empirycznej skuteczności zajęć w osiąganiu efektów kształcenia, jednakowoż już pierwsze analizy ujawniają, iż obrany kierunek przemian myślenia o studiach nauczycielskich jest dobry.

Doskonałym zamknięciem całej koncepcji pomieszczonej w niniejszym artykule niech będzie opinia jednej z uczestniczek spektaklu, która odwołała się do wartości zajęć teatralnych w ogólnym rozwoju człowieka: „W pracy pedagogicznej bardzo ważne jest życie duchowe oraz uewnętrznianie tej duchowości. Ponadto będzie ona oporem wobec postawy konformizmu, przekonaniem, że każdy człowiek ma prawo do wyrażania siebie, a zdanie każdego człowieka jest wartościowe. Więc dodatkowo zajęcia teatralne mogłyby być umocnieniem wiary w siebie i własną wartość” (Agnieszka, lat 19).

Bibliografia

- Bachtin M.M., 1981: *The dialogic imagination*. Texas.
- Balme Ch., 2002: *Wprowadzenie do nauki o teatrze*. Przeł. W. Dudzik, M. Leyko. Warszawa.
- Baro T., 2000: *Teatr — terapeutyczny ekran*. „Scena”, nr 12 (4), s. 13—17.
- Bauman Z., 2011: *Kultura w płynnej nowoczesności*. Warszawa.
- Bielańska A., 2002: *Teatr, który leczy*. Kraków.
- Buchowski M., 2004: *Zrozumieć innego. Antropologia racjonalności*. Kraków.
- Gadacz T., 2012: *Zapomniane wartości*. Referat wygłoszony 17 maja podczas konferencji naukowej *Wartości w teorii i praktyce pedagogicznej*, zorganizowanej przez Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Materiały własne.

- Goffman E., 2000: *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Przeł. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak. Warszawa.
- Goffman E., 2006: *Rytuał interakcyjny*. Przeł. A. Szulżycka. Warszawa.
- Golka M., 2011: *Od reprodukcji kultury do kreacji*. W: *Edukacja poprzez kulturę. Kreatywność i innowacyjność*. Red. D. Milczuk, S. Ratajski. Warszawa, s. 35—57.
- Gombrowicz W., 1997: *Ferdydurke*. Kraków.
- Hopfinger M., 2003: *Doświadczenie audiowizualne. O mediach w kulturze współczesnej*. Warszawa.
- Jajte-Lewkowicz I., red., 1999: *Terapia i teatr. Wokół problematyki teatru ludzi niepełnosprawnych*. Łódź.
- Janikowski R., 2003: *Kultura osią zrównoważonego rozwoju*. W: *Kultura a zrównoważony rozwój. Środowisko, ład przestrzenny, dziedzictwo*. Red. R. Janikowski, K. Krzysztofek. Warszawa, s. 17—39.
- Johansen J.B., 2006: *Zawód nauczyciela w poszerzonym znaczeniu*. W: *Nauczyciel już*. Red. E. Perzycka. Toruń, s. 30—40.
- Karasińska M., Leszczyński G., red., 2007: *Dziecko i teatr w przestrzeni kultury*. T. 1: *Teatr w świetle*. T. 2: *Świat w teatrze*. Poznań.
- Kowzan T., 1998: *Teatr i znak*. Warszawa.
- Krasoń K., Roter A., 2008: *Fantazja i zaduma — odkrywanie siebie i autokreacja w systemie studiów pedagogicznych*. W: *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*. Red. B.D. Gołębiak. Wrocław, s. 197—206.
- Ostrowska U., 2000: *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*. Kraków.
- Pavis P., 1998: *Słownik terminów teatralnych*. Przeł. S. Świątek. Wrocław.
- Raport Rady Europy, 1997: *European Task Force for Culture and Development. In from the Margins*. Strasbourg.
- Rogers C., 1978: *Uczyć się jak być wolnym*. W: *Przełom w psychologii*. Red. K. Janikowski. Warszawa, s. 289—302.
- Śliwonik L., 2010: *Długi bieg, wysokie przeszkody (refleksje o edukacji kulturalnej)*. W: *Spektakl jako wydarzenie i doświadczenie. Prolog*. Red. I. Jajte-Lewkowicz, J. Michałowska. Łódź, s. 11—17.
- Śnieżyński M., 2012: *Piękno — utracona (zagubiona) perła edukacji*. Referat wygłoszony 17 maja podczas konferencji naukowej *Wartości w teorii i praktyce pedagogicznej*, zorganizowanej przez Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Materiały własne.
- Ubersfeld A., 2002: *Czytanie teatru I*. Przeł. J. Żurowska. Warszawa.